

Éducation relative
à l'environnement

Éducation relative à l'environnement

Regards - Recherches - Réflexions

Volume 14 - 1 | 2017

Arts et Éducation relative à l'environnement

À la rencontre de l'éducation relative à l'environnement par les voies de la création

Anne Deslauriers



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ere/2383>

ISSN : 2561-2271

Éditeur

Centr'ERE

Référence électronique

Anne Deslauriers, « À la rencontre de l'éducation relative à l'environnement par les voies de la création », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 14 - 1 | 2017, mis en ligne le 15 septembre 2017, consulté le 01 juin 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ere/2383>

Ce document a été généré automatiquement le 1 juin 2019.

À la rencontre de l'éducation relative à l'environnement par les voies de la création

Anne Deslauriers

- 1 Il y a quelques années, j'ai piloté un projet pédagogique d'envergure intitulé *Marée d'Art – Marée Noire* à la Commission scolaire de Laval. Cette démarche de création, d'une durée de 8 mois, se terminait par un spectacle au cours duquel 160 élèves du secondaire, engagés dans un processus de réconciliation avec la mer, livraient sur une même scène une performance interdisciplinaire.
- 2 L'élément déclencheur de cette expérience fut un déversement de pétrole dans le Golfe du Mexique¹. Cette catastrophe écologique m'a interpellée d'abord comme mère et comme citoyenne, mais aussi comme enseignante. J'ai alors décidé d'engager mes élèves dans une démarche réflexive sur la santé des océans à travers un projet artistique en Gaspésie. Il me semblait primordial, dans les circonstances, d'amener mes élèves, de purs citoyens pour la plupart, à expérimenter le contact direct avec la mer par différentes activités d'immersion dans la nature. Sur place, des activités de *land art*, de canyoning de rivière, de baignade en mer, de kayak de mer, de dessin d'observation et d'ateliers de poésie les ont amenés à explorer le rapport à la mer sous différents angles. De retour à l'école, ils ont poursuivi cette démarche en traduisant à travers différentes formes artistiques – arts visuels, musique, art dramatique et danse – les impressions éprouvées en nature. Ces différentes activités, tout en développant leurs compétences artistiques, ont éveillé chez plusieurs élèves un intérêt pour la recherche liée à la santé de la mer, ainsi qu'un intérêt pour débattre des enjeux qui la concernent².
- 3 La conception et la conduite de *Marée d'Art – Marée Noire* furent déterminantes pour moi sur le plan professionnel. Pour améliorer ma pratique enseignante et approfondir cette nouvelle manière d'envisager le cours d'arts plastiques, j'ai décidé d'entreprendre des études supérieures en enseignement des arts à l'Université du Québec à Montréal. Témoignant de mes travaux dans ce contexte, cet article présente quelques éléments de formalisation théorique du modèle pédagogique que je développe dans ma pratique et

dans mes activités de recherche. La première partie traitera de l'approche socioécologique en éducation. La seconde partie situera cette approche au regard du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) et, plus spécifiquement, des *Domaines généraux de formation* (DGF). Enfin, la dernière partie montrera les principaux liens qu'une telle approche de l'éducation artistique permet de tisser avec l'éducation relative à l'environnement (ERE).

L'approche socioécologique en éducation artistique

- 4 Comme plusieurs, je suis préoccupée par l'état du monde en général et par la détérioration de l'environnement en particulier. La planète est malmenée de toutes parts : accidents pétroliers, pollution atmosphérique, dégradation des récifs coralliens, déforestation, etc. Ces dommages à notre environnement et à sa biodiversité affectent notre santé et menacent notre avenir comme espèce. Thériault et Robitaille (2011, p. 13) insistent sur le fait que « les rapports étroits entre la dégradation de l'environnement, d'une part, et la santé et le bien-être des humains, d'autre part, sont aujourd'hui largement reconnus ». Des blessures profondes sont infligées à notre milieu de vie et à notre humanité. Notre monde, observe Marleau (2010, p. 6), traverse une grave crise socioécologique qui concerne les personnes aussi bien que les collectivités et qui appelle une prise de conscience globalisée de la complexité de cette problématique. Ferrer (1997, p. 20) précise qu'« à l'échelle locale et internationale, l'humanité fait face à une situation paradoxale, à la fois inquiétante et porteuse d'espoir, qui touche la personne, les rapports interpersonnels, la société ainsi que l'environnement ». Sans une compréhension des relations entre les comportements humains et cette crise environnementale, il ne sera pas possible de renverser ce mouvement autodestructeur.
- 5 Ferrer (1997, p. 43) situe l'espoir d'un avenir meilleur dans l'éducation. Joldersma et Blenkinsop (2017, p. 377, trad. libre) soutiennent la même idée en insistant sur la nécessité de transformer notre rapport au monde : « Notre planète est en crise. Nous ne pouvons attendre que nos politiciens règlent cette situation. Au contraire, l'éducation doit être un acteur dans ce processus. Pour y parvenir, elle doit développer, de manière créative, de nouvelles façons de penser ». Ce processus d'écologisation du monde et de l'éducation appelle nécessairement des modes d'intervention différents comme, par exemple, incorporer le traitement de problématiques sociales ou environnementales dans l'enseignement des différentes matières scolaires. Pour ma part, c'est dans les propositions de création présentées aux élèves que j'intègre ces dimensions à l'enseignement des arts plastiques. Ces propositions de création orientent les phases d'exploration, de recherche, de débat et d'intégration. Ici, l'interrelation des aspects sociaux et environnementaux au sein de la question d'amorce devient prioritaire. C'est par celle-ci en effet que débute le processus de conscientisation et c'est à partir d'une telle question que s'enclenche le processus de création. Cette approche socioécologique de l'éducation est définie par Frank (2017, p. 18, trad. libre) comme « une pratique interdisciplinaire, curriculaire et pédagogique qui reconnaît l'interdépendance inhérente entre la société et l'écologie ». Plusieurs modes d'interventions en enseignement des arts adoptent cette orientation éducative. Par exemple, les enseignants qui invitent leurs élèves à créer des images évoquant la pollution ouvrent la voie à des discussions fécondes avec eux et stimulent le processus de sensibilisation à l'environnement. Selon la démarche qui lui succédera, la création d'images peut être reconduite vers une étape de

conscientisation et éventuellement, de prise de position et même, d'exposition publique. C'est à ce moment que les productions d'élèves deviennent une forme d'art impliqué. Selon Morel (2013, p. 226), « toute forme d'expression plastique qui aborde des problématiques d'ordre global, public ou communautaire en suscitant chez le spectateur une prise de conscience ou une réaction comportementale » doit être considérée comme une forme d'art impliqué.

- 6 Toutefois, lorsque les cours d'art abordent des questions importantes comme les injustices sociales ou environnementales, il est essentiel de faire appel au sens critique des élèves. Face aux problèmes socioécologiques, Ojala (2016, p. 42, trad. libre) nous met en garde contre une « éducation thérapeutique qui fraie avec l'endoctrinement ». Il revient donc aux enseignants d'être vigilants et d'utiliser leur imagination, leur intelligence et leur sensibilité pour construire des situations d'apprentissage riches de sens et appuyées sur de l'information validée par des instances crédibles.
- 7 Accompagner les élèves dans le processus de saisie d'un problème social ou environnemental suppose le recours à des stratégies inhabituelles en enseignement des arts³. En effet, Utzschneider et Pruneau (2011, p. 151) précisent que « la complexité, la diversité et l'interdépendance des problèmes environnementaux exigent plus de la part des élèves que la simple compréhension des enjeux qui en découlent ». Les élèves doivent s'engager dans un véritable processus de recherche qui les amènera à s'informer, à réfléchir, à se questionner, à questionner l'autre, à prendre position, à agir, à réagir, à faire réagir, etc.⁴ En d'autres termes, il s'agit de créer les conditions pour que puissent se tisser des liens entre la démarche de création artistique des élèves et le processus de construction de leur vision du monde.
- 8 À travers l'expérience de création, les élèves entretiennent un dialogue entre leurs œuvres et la société, entre eux et le monde. Dans les textures et les formes infinies qu'offre la matière, un échange devient possible par la recherche d'un langage non verbal supportant une représentation symbolique et artistique du monde. Pour plusieurs auteurs, dont Willis et Schubert (1991) et Albes (1999), les arts sont un moyen dont disposent les élèves pour explorer le monde et leur rapport à ce dernier. Ainsi peuvent-ils prendre exemple sur l'artiste contemporain impliqué qui utilise « sa force créatrice au profit d'un discours combatif et incitatif », supportant ses valeurs et ses convictions (Morel, 2013, p. 226). Ils peuvent également, avec le soutien de leur enseignant, se détacher petit à petit de l'idée du projet scolaire, afin de tendre vers l'idée du projet social, de la responsabilisation citoyenne, celle qui invite au changement, à l'amélioration d'une situation, à la manière de certains artistes engagés. Cela rejoint la pensée de Michelangelo Pistoletto (2015, p. 34) qui souligne l'urgence « pour les artistes à mettre en jeu leur liberté individuelle et à la transformer en responsabilité collective et, dès lors, à susciter de profonds changements dans la société ».
- 9 La pratique artistique en milieu scolaire peut donc soutenir à la fois le développement de compétences artistiques et une démarche de questionnement et d'analyse du monde, au sens où Morel (2013) l'entend. L'auteure croit d'ailleurs qu'« un lien naturel existe entre les problématiques liées au respect de l'environnement et le potentiel éducatif des arts à l'école » (2013, p. 225). L'art contemporain présente un intérêt particulier ici, parce qu'il interpelle la société sur des sujets d'actualité (*ibid.*).

Le Programme de formation de l'école québécoise

- 10 En septembre 2000, le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) implantait le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ). Ce programme, encore en vigueur aujourd'hui, pose le domaine des arts comme l'un des domaines fondamentaux d'apprentissage : les arts doivent favoriser « une action concertée en vue de développer chez les jeunes les attitudes et les compétences requises pour s'adapter aux exigences complexes de ce siècle » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, chap. 2, p. 2).
- 11 Par ailleurs, dans le PFEQ, cinq *Domaines généraux de formation* (DGF) servent à relier l'école aux grands enjeux qui animent le monde contemporain : Santé et bien-être, Orientation et entrepreneuriat, Environnement et consommation, Médias, Vivre-ensemble et citoyenneté (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007).
- 12 Les DGF donnent un sens à l'école en amenant les élèves « à percevoir les apprentissages de l'école comme étant utiles [à leur compréhension du monde] » (Gagnon et Van Nest, 2003, p. 16). Si chacun de ces domaines semble bien délimité dans le programme, les frontières entre les cinq DGF demeurent toutefois poreuses : ceux-ci sont interreliés par leur nature transversale. Nous pourrions dire que ces domaines entretiennent entre eux des connexions rhizomatiques⁵ (Deleuze et Gattari, 1976), car ils ne peuvent pas être traités isolément ; l'un reste incomplet sans l'autre. Puiser dans l'un des domaines fait vibrer, interpelle tous les autres. Amyot (2003, p. 69) définit en effet la pédagogie rhizomatique comme « une approche non-linéaire où tout est relié, stratifié et [...] interdépendant [...] ». Dans cette optique, le domaine Environnement et Consommation entretient entre autres des liens avec le domaine Santé et bien-être, puisque la dégradation de l'environnement affecte inévitablement la santé des individus.
- 13 Suivant les prescriptions du PFEQ, les propositions de création artistiques présentées aux élèves doivent être liées aux intentions éducatives des cinq DGF, car elles doivent « permettent de faire des liens avec les problématiques contemporaines auxquelles l'élève doit faire face » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, chap. 8, p. 5). S'inspirer de ces DGF contribue au développement d'une compréhension du monde ainsi que du pouvoir d'action des jeunes (Guillemette, 2010). À cet effet, les DGF *Environnement et Consommation* et *Vivre-ensemble et Citoyenneté* permettent d'aborder de manière plus directe les enjeux socioécologiques.
- 14 Adopter les repères des DGF en classe d'art exige une redéfinition de la démarche d'enseignement, traditionnellement centrée sur le développement du processus créateur et la maîtrise des habiletés techniques. Royer (2003, p. 1) suggère d'utiliser les DGF comme « des occasions d'application des connaissances disciplinaires, de transfert et de contextualisation des apprentissages, de même que d'intégration des savoirs ». Appuyé sur les DGF, l'enseignement demeure centré sur les processus de réflexion en lien avec l'une ou l'autre des thématiques qui inspirent l'acte créatif. La valeur accordée à la pensée de l'élève est donc aussi importante que celle accordée à ses réalisations artistiques ; réfléchir, prendre la parole et discuter deviennent alors des habitudes en classe d'art.
- 15 Cette réflexivité se vit conjointement avec l'enseignant, ce dernier agissant comme *médiateur socioécologique*, puisant à la fois dans son expérience personnelle d'adulte et dans celle de praticien des arts. Sans cette réflexion médiatisée par l'enseignant, la valeur

éducative des DGF risque d'être négligeable. La raison d'être des DGF *Environnement et Consommation* et *Vivre-ensemble et Citoyenneté* en classe d'art est certainement d'enrichir l'expérience artistique de l'élève en la marquant d'une dimension socioécologique.

L'éducation relative à l'environnement

- 16 L'intégration de telles avenues pédagogiques dans ma pratique enseignante a nécessité une restructuration des contenus d'apprentissage, ainsi qu'une redéfinition axiologique. Le champ théorique de l'éducation relative à l'environnement (ERE) m'a offert les repères nécessaires pour orienter et fonder la conception de mes projets pédagogiques⁶.
- 17 L'ERE peut être envisagée selon quatre perspectives complémentaires (d'après Sauvé, 2009, p. 327, trad. libre ; Sauvé, 1997, p. 80-81) :
 1. Une perspective socioécologique qui vise à préserver, restaurer et améliorer la qualité de l'environnement, support à la vie et à la qualité de vie ;
 2. Une perspective psychosociale qui vise à favoriser le développement optimal des personnes et des groupes sociaux en ce qui concerne leur relation à l'environnement ;
 3. Une perspective pédagogique qui vise à promouvoir le développement d'une éducation plus adaptée à la réalité du monde actuel et aux besoins des sociétés contemporaines, dont la transformation sociale elle-même ;
 4. Une perspective éducationnelle qui vise à améliorer la qualité de l'être, sur les plans individuel et social à travers la réalisation d'un soi écologique : appartenance, résilience, soin et implication.
- 18 Les objectifs généraux pour les perspectives socioécologique et psychosociale de l'ERE pourraient être formulés ainsi (d'après Sauvé, 1997, p. 83-86) :
 1. Prise de conscience au sujet de l'environnement, des problèmes associés et du réseau de relations personne – société – environnement ;
 2. Acquisition de connaissances sur l'environnement, sur les problèmes associés et sur le réseau de relations personne – société – environnement ;
 3. Développement d'attitudes et de valeurs favorables à l'optimisation du réseau de relations personnes – société – environnement ;
 4. Développement de compétences et d'habiletés relatives à la résolution de problèmes et à l'écogestion, dans la perspective du développement de sociétés responsables ;
 5. Adoption de modes de vie personnels et exercice de l'action individuelle et collective favorables au réseau de relations personne – société – environnement.
- 19 Dans sa perspective pédagogique, l'ERE se présente comme un mouvement éducationnel favorisant le changement en éducation. Les objectifs généraux de la perspective pédagogique pourraient se formuler ainsi (Sauvé, 1997, p. 86) :
 1. Ouvrir l'école sur le milieu de vie ;
 2. Promouvoir une pédagogie interdisciplinaire ;
 3. Promouvoir l'implication active de l'élève dans le processus d'apprentissage ;
 4. Promouvoir l'apprentissage coopératif ;
 5. Stimuler l'approche expérientielle de la réalité ;
 6. Promouvoir le recours à la démarche de résolution de problèmes réels et à la pédagogie de projets.

- 20 L'arrimage entre l'éducation artistique et l'ERE permet donc d'enrichir considérablement les visées éducatives du cours d'arts plastiques. La prise en compte des grandes questions contemporaines, sociales et écologiques, ajoute une dimension réflexive aux projets d'art. En amont de la création, on puise à même de nombreux domaines de savoirs, comme les sciences, l'histoire, l'éthique, etc. Et puis, on mobilise différents domaines du champ artistique, tels les arts plastiques, le multimédia, la danse, l'art dramatique, ainsi que la musique. À terme, ces disciplines permettent de livrer une œuvre collective en *résonance* avec une problématique socioécologique.
- 21 En contrepartie, la pratique artistique enrichit la démarche d'ERE. Pour Lucie Sauvé, l'art « est un projet de reliance, de connexion, de saisie du monde et de reconstruction de celui-ci par la voie créative, esthétique, symbolique » (2015, p. 196). J'ai d'ailleurs remarqué que les œuvres réalisées par les élèves dans ce cadre sont souvent tournées vers une représentation positive du monde. Cette représentation engendre parfois un fort désir de préservation ou de changement. Lorsque cela se produit, les jeunes deviennent des alliés de la Terre. Ils manifestent le pouvoir d'imaginer un monde pouvant reprendre vie grâce à la puissance de leurs rêves (Robinson, 2006). Pour Brydon-Miller, Berthoin Antal, Friedman et Gayá Wicks (2011), l'art permet de révéler de nouveaux possibles. C'est la raison pour laquelle il faut laisser aux élèves le temps pour que s'émancipe et s'exerce leur imaginaire. Medina (2009, p. 58, trad. libre) souligne qu'« imaginer les choses telles qu'on veut qu'elles soient avant de se reconnaître comme agents de changement » est une étape incontournable. Ainsi, l'imagination et la créativité s'imposent comme des éléments essentiels dans la résolution de la crise environnementale. De la même façon, les cours d'arts peuvent contribuer au processus d'écologisation de l'éducation et du monde (Robinson, 2006).

Conclusion

- 22 Depuis environ huit ans, mes élèves du secondaire s'engagent dans des projets artistiques centrés sur des questions socioécologiques. Suivant les prescriptions du *Programme de formation de l'école québécoise*, les propositions de création que je leur sou mets se rattachent aux intentions éducatives des Domaines généraux de formation *Environnement et consommation* et *Vivre ensemble et citoyenneté*. Les visées et les principes de l'éducation relative à l'environnement s'intègrent dans la conception des projets de manière à enrichir la portée éducative des situations d'enseignement-apprentissage en arts plastiques. Les projets artistiques de mes élèves, enrichis de perspectives socioécologiques, appellent des transgressions disciplinaires. Les œuvres qu'ils réalisent prennent vie, suscitent leur engagement et livrent un message qui reflète une pensée souvent pleine d'espoir face à des problèmes graves et complexes qui menacent leur avenir. Le cours d'art prend ainsi une nouvelle dimension en phase avec la réalité du monde contemporain et les préoccupations des élèves.
- 23 Ma recherche-intervention au doctorat en études et pratiques des arts de l'UQAM vise à modéliser une pratique d'enseignement des arts plastiques au secondaire où convergent l'éducation artistique et l'éducation relative à l'environnement. Ainsi, cette recherche a pour but d'outiller les enseignants spécialistes en arts plastiques au secondaire, afin qu'ils puissent mettre en œuvre des projets liés aux Domaines généraux de formation *Environnement et consommation* et *Vivre-ensemble et citoyenneté*. Le modèle pédagogique que

je compte proposer à terme traduira une façon d'éduquer par l'art dans une perspective socioécologique. En ce sens, cette nouvelle posture éducative – étroitement liée au terrain de la pratique – contribuera à enrichir un champ théorique et pratique au croisement de l'éducation artistique et de l'éducation relative à l'environnement.

BIBLIOGRAPHIE

Amyot, Y. (2003). *Le marcheur pédagogue : amorce d'une pédagogie rhizomatique*. Paris : L'Harmattan.

Brydon-Miller, M., Berthoin Antal, A., Friedman, V. et Gayá Wicks, P. (2011). The changing landscape of arts and action research. *Action Research*, 9(1), 3-11. doi : 10.1177/1476750310396405

Deleuze, G. et Guattari, F. (1976). *Rhizome*. Paris : Édition de Minuit.

Frank, D. (2017). *Socioecological Education : Faculty Knowledge, Beliefs, Values, and Practice in Post-Secondary Outdoor Education*. (Thèse de doctorat inédite). Université du Minnesota. Récupéré de <http://hdl.handle.net/11299/190434>

Gagnon, M., Couture, É., et Yergeau, S. (2013). L'apprentissage du vivre ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe : propos d'adolescents. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1), 57-78.

Gagnon, N. et Van Neste, M. (2003). Développer la magie de l'enseignement. Le pourquoi et le comment des domaines généraux de formation. *Vie pédagogique*, (129), 14-18. Récupéré de <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22591>

Gosselin, P., Potvin, G., Gingras, J. et Murphy, S. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 647-666. doi : 10.7202/031976ar

Guillemette, L. (2010). *Les domaines généraux de formation en quête d'horizons : l'évaluation de l'apport de la pensée de Paulo Freire à leur mise en œuvre*. (Mémoire de maîtrise). Université Laval. Récupéré de <http://hdl.handle.net/20.500.11794/22142>

Hénaire, J. (1997). L'éducation dans une perspective planétaire : l'épreuve du réel. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 49-59. doi : 10.7202/031901ar

Joldersma, C. W., Blenkinsop, S. (2017). Ecologizing Education : Philosophy, Place, and Possibility. *Educational Theory*, 67(4), 371-377. Récupéré de <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2443/10.1111/edth.12255>

Medina, Y. (2009). Art Education Programs : Empowering Social Change. *Penn GSE Perspectives On Urban Education*, 6(2), 58-61. Récupéré de <http://search.ebscohost.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=52257593&lang=fr&site=ehost-live>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Gouvernement du Québec.

- Morel, M. (2013). Réflexions d'enseignantes du primaire autour d'une œuvre d'art contemporain comme moyen d'éco-sensibilisation des élèves. *McGill Journal of Education*, 48(1), 223-242. doi : 10.7202/1018410ar
- Morin, E., et Pistoletto, M. (2015). *Impliquons-nous : dialogue pour le siècle*. Arles : Éditions Actes Sud.
- Ojala, M. (2016). Facing Anxiety in Climate Change Education : From Therapeutic Practice to Hopeful Transgressive Learning. *Canadian Journal Of Environmental Education*, (21), 41-56.
- Preira, J. (2017). *Indoor Nature-Based Art Activities : The themes students discuss while creating nature-based art*. (Mémoire de maîtrise). Prescott College. Récupéré de ProQuest Dissertations Publishing. (10276991)
- Robinson, K. (2006, juin). *Do school's kill creativity ?* [Vidéo]. Récupéré de https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?utm_campaign=tedspread&utm_medium=referral&utm_source=tedcomshare
- Royer, D. (2003). *Essai de définition des domaines généraux de formation. Concepts et réseau conceptuel*. Québec : Commission des programmes d'études. Récupéré de <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/49543>
- Sauvé, L. (2015). Postface. Dans V. Lambert et I. Miron (dir.), *J'écris fleuve* (p. 193-196). Montréal : Leméac.
- Sauvé, L. (2009). Being Here Together. [Chapitre de livre]. Dans M. McKenzie, P. Hart, B. Heesoon et B. Jickling (dir.), *Fields of green : restorying culture, environment, and education* (p. 325-335). New Jersey : Hampton Press.
- Sauvé, L. (2009). Vivre ensemble, sur Terre. Enjeux contemporains d'une éducation relative à l'environnement. *Éducation et francophonie*, 73(2), 1-10.
- Sauvé, L. (2007). L'éducation relative à l'environnement et la globalisation : enjeux curriculaires et pédagogiques. *Éducation relative à l'environnement : Regards-Recherches-Réflexions*, (6), 13-28.
- Sauvé, L. 1997. *Pour une éducation relative à l'environnement*. Montréal : Guérin.
- Utzschneider, A. et Pruneau, D. (2011). Éduquer les élèves à la prise de décision en environnement : Théorie et perspectives pédagogiques. *Canadian Journal Of Environmental Education*, (16), 142-154.
- Valentine, V. (2003). Éducation musicale et ERE : Éléments d'un cadre axiologique. *Vertigo-la revue électronique en sciences de l'environnement*, 4(2).

NOTES

1. Nous nous souviendrons de l'explosion de la plateforme pétrolière Deepwater Horizon le 20 avril 2010, laquelle avait entraîné la mort de 11 personnes, fait une dizaine de blessés et rejeté quelque 780 millions de litres de pétrole brut dans le golfe du Mexique.
2. Une réflexion sur la pollution des océans les a menés, par exemple, vers une thématique inattendue, celle de la mort. Cette réflexion s'est cristallisée dans la production de sépultures grandeur nature, lesquelles allaient devenir les éléments structurants de la composition théâtrale et du jeu d'acteurs de la performance finale. Les élèves de la classe de peinture ont, quant à eux, étudié le sort réservé aux oiseaux englués par les eaux souillées de pétrole, pour ensuite les peindre de manière très réaliste. Le traitement esthétique cherchait ici à traduire la beauté et la fragilité de la nature.

3. À titre d'exemples : analyse d'articles de journaux; discussion par groupe de 4 participants; constellations d'idées qui consistent à développer une réflexion interactive et collective sur un grand mur, laquelle s'étale sur plusieurs jours; construction d'un schéma relatif à une situation problématique reliée à un enjeu socioécologique.
 4. Il s'agit d'exercer une réflexion sur l'action, inspirée de la « praxis » (Freire, 1974).
 5. La référence au rhizome est inspirée de Gilles Deleuze et Félix Guattari (1976), qui le conçoivent entre autres comme un assemblage d'objets, d'idées et de structures interreliés dans un mouvement dynamique – non hiérarchique – qui permet d'en dégager du sens.
 6. Je m'inspire ici de la synthèse réalisée par Vincent Bouchard-Valentine (2003).
-

RÉSUMÉS

L'éducation contemporaine ne peut éluder la prise en compte des enjeux socioécologiques qui confrontent nos sociétés. Comment la classe d'arts plastiques peut-elle conscientiser les élèves à l'état de dégradation sociale et écologique du monde actuel ? Dans le contexte scolaire québécois, les domaines généraux de formation du *Programme de formation de l'école québécoise* offrent un ancrage curriculaire privilégié pour soumettre aux élèves des propositions de création favorisant l'approfondissement de problématiques sociales ou environnementales. Cet article présente la démarche d'une enseignante ayant intégré les perspectives de l'éducation relative à l'environnement à ses cours d'arts plastiques au secondaire.

Contemporary education cannot evade the socio-ecological issues that characterize our societies. How should art education make students aware of social and ecological issues of the 21st century ? In Quebec's educational context, the Broad Areas of Learning of the formal education program constitute a unique framework that offers students creating propositions fostering the understanding of social and environmental issues. This article presents a teacher's approach to integrating Environmental Education perspectives in secondary art education.

INDEX

Index géographique : Québec

Keywords : art education, environmental education, interdisciplinarity, broad areas of learning, Quebec Education Program, creative process

Mots-clés : enseignement des arts plastiques, éducation relative à l'environnement, interdisciplinarité, domaines généraux de formation, programme de formation de l'École québécoise, processus de création

AUTEUR

ANNE DESLAURIERS

Anne Deslauriers est enseignante d'arts plastiques au secondaire à la Commission scolaire de Laval et chargée de cours à la Faculté des arts de l'Université du Québec à Montréal. Elle termine actuellement un doctorat en études et pratiques des arts à la même université. Ses intérêts de recherche portent sur la didactique et la pédagogie des arts visuels dans une perspective socioécologique.